

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2020/2021

EVALUACIÓN Y DÉFICIT DE LA LECTURA. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA 6º E.P.

READING ASSESSMENT AND READING
DEFICITS. AN INTERVENTION PROPOSAL FOR
6th GRADE PRIMARY EDUCATION.

Autor: Joel Simal Marco

Director: Mario Crespo López

23 de junio de 2021

Vº Bº DIRECTOR

Vº Bº AUTOR

Resumen

Se expone la relevancia de la evaluación de la lectura, proponiendo una intervención educativa para satisfacer las necesidades de los alumnos que tienen dificultades en su adquisición.

En primer lugar, se introduce el concepto de lectura para poder tratar precisamente la evaluación de la lectura. Así, se analiza cómo se lleva a cabo tanto en Europa como en España, identificando los principales instrumentos de su evaluación. Seguidamente, se explican las causas y consecuencias de la presencia de dificultades en la adquisición de la lectura.

Por último, se propone un plan de refuerzo destinado para discentes de sexto curso de Educación Primaria que presentan algún tipo de déficit en la lectura. Esta propuesta se caracteriza en el perfeccionamiento de la conciencia fonológica a través de una batería de actividades, agrupadas en cuatro niveles, que se corresponden con los componentes de la conciencia fonológica.

Palabras clave: evaluación de la lectura; dificultades; conciencia fonológica; intervención educativa; Educación Primaria.

Abstract

The relevance of reading assessment is presented, proposing an educational intervention to meet the needs of pupils who have difficulties in reading acquisition.

Firstly, the concept of reading is introduced to deal precisely with the assessment of reading. Thus, we analyse how it is carried out both in Europe and in Spain, identifying the main assessment instruments. The causes and consequences of the presence of difficulties in reading acquisition are then explained.

Finally, a reinforcement plan is proposed for students in the sixth year of Primary Education who present deficit in reading. This proposal is characterised by the improvement of phonological awareness through a battery of activities, grouped into four levels, which correspond to the components of phonological awareness.

Keywords: reading assessment; difficulties; phonological awareness; educational intervention; Primary Education.

ÍNDICE

1. Introducción.....	4
2. Objetivos generales del TFG.....	5
3. ¿Qué es la lectura?	6
3.1. Métodos del aprendizaje de la lectura	7
4. Evaluación general de la lectura.....	8
4.1. Marco general en Europa y España.....	9
4.2. Instrumentos más usados en la evaluación	11
4.2.1. PROLEC-R.....	11
4.2.2. ECL.....	12
4.2.3. PROLEXIA.....	13
5. Dificultades generales en la lectura	15
5.1. Conciencia fonológica	16
6. Intervención educativa	18
6.1. Objetivos.....	18
6.2. Fundamentos pedagógicos	19
6.3. Desarrollo de las actividades propuestas.....	20
6.3.1. Nivel 1: “Lexicomanía”	20
6.3.2. Nivel 2: “Rimatilando”	21
6.3.3. Nivel 3: “Silabadores”	23
6.3.4. Nivel 4: “Expertos fonémicos”	24
7. Conclusiones	25
Bibliografía.....	27
Anexos	31
Anexo I. “Ejemplo de oración con cubos” (Actividad 1)	31
Anexo II. “Adaptación del poema: Cu-cú cantaba la rana” (Actividad 2)	32
Anexo III. “Ejemplo de gusano aliterado” (Actividad 3).....	33
Anexo IV. “Lista de parejas de palabras parecidas” (Actividad 4)	34
Anexo V. “Material de la actividad 5: ¡Elige bien!”	35

1. Introducción

Los veloces avances tecnológicos y la influencia de la globalización en todos los ámbitos socio-económicos han creado una sociedad cambiante en la que la información y el conocimiento se han convertido en la base de la vida del nuevo siglo. Esta revolución ha promovido que el saber leer sea una habilidad esencial en la vida de cualquier ciudadano del siglo XXI para poder acceder y crear el conocimiento.

De esta manera, el presente Trabajo Final de Grado pretende exponer la importancia de la evaluación de la lectura en la educación actual, detectando posibles dificultades en la adquisición de dicha capacidad. Esta esencial función diagnóstica permite diseñar un plan de intervención educativa específico a las necesidades presentes en el discente, posibilitando su participación activa en la sociedad.

La elección de este tema se centra en la actual preocupación por el gran número de alumnos que poseen algún tipo de déficit en la lectura, analizando todos los componentes de esta capacidad, para plantear una intervención educativa concreta. Esta propuesta se basará en el desarrollo de la conciencia fonológica, a través de un plan de refuerzo compuesto por cuatro niveles de dificultad para estudiantes del sexto curso de Educación Primaria.

En primer lugar, se abordará brevemente el concepto de lectura, exponiendo los principales métodos de su enseñanza. Al ser un ámbito tan extenso, se intentará exponer teóricamente los principales componentes de la lectura.

Posteriormente, se tratará la evaluación de la lectura, analizando cómo es llevaba a cabo tanto en Europa como en España. En adición a esto, se revisarán los principales instrumentos de evaluación, aplicados en la gran mayoría de los centros educativos españoles, como son el PROLEC-R, ECL y PROLEXIA.

En tercer lugar, se considera necesario analizar detenidamente las causas y consecuencias de las dificultades en la adquisición de la lectura. Concretamente, se intentará justificar el papel esencial de la conciencia fonológica a la hora de detectar la gran mayoría de los déficits expuestos.

Por último, tras la revisión bibliográfica de todos estos aspectos, se propondrá un plan de refuerzo para los alumnos que presentan algún tipo de dificultad en la adquisición de la lectura. En líneas generales, se orienta para el sexto curso de Educación Primaria, dividido en cuatro niveles de dificultad, los cuales se corresponden con el desarrollo de los distintos componentes de la propia conciencia fonológica. Esta propuesta se caracterizará en la exposición de algunos ejemplos de actividad para cada nivel.

2. Objetivos generales del TFG

Respecto a los objetivos planteados para el estudio de este Trabajo Final de Grado, se corresponden a los siguientes:

- Revisar la bibliografía del estudio de la lectura y su evaluación.
- Examinar los principales métodos del aprendizaje de la lectura.
- Abordar el marco general de la evaluación de la lectura tanto en Europa como en España.
- Nombrar y analizar los instrumentos de evaluación más relevantes en el sistema educativo español.
- Conocer las causas y consecuencias de los distintos tipos de déficit en la lectura.
- Justificar el papel fundamental de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura.
- Plantear una propuesta de intervención educativa, centrada en todos los ámbitos tratados a lo largo del presente Trabajo Final Grado, para satisfacer las necesidades educativas del alumnado.
- Llevar a la práctica y evaluar la propuesta didáctica diseñada.

3. ¿Qué es la lectura?

Una de las capacidades cognitivas más importantes del ser humano es la lectura. Esta habilidad aporta una gran complejidad al pensamiento racional, debido a que se trata de la principal herramienta de aprendizaje de todas las personas. Por esto, la gran mayoría de las actividades educativas están basadas en la lectura (Jiménez, 2004: 5).

Como expone Wolf (2007, citado en Poblete, 2017: 2), este proceso cognitivo está compuesto por una serie de procesos atencionales, conceptuales, lingüísticos, motores y perceptuales, que hacen posible la comprensión del propio texto. Cuando se lee se decodifican las palabras, manejando las reglas de conversión grafema-fonema, para lograr el fin último, la identificación de lo transmitido por el emisor. Sumado a esto, tanto el emisor como el receptor deben compartir el mismo sistema de símbolos que configuran el texto, para que funcione adecuadamente la comprensión lectora (Jiménez, 2004: 6).

Los primeros lectores deben realizar una eficiente averiguación del significado a través del desarrollo de distintas hipótesis, basadas en sus primeras tomas de contacto con el texto (Jiménez, 2004: 6). En relación con esto, Poblete (2017: 2) expone que es un proceso que se debe adquirir a través de la ejecución de diferentes habilidades, provocando que la adquisición de la lectura es una de las más complejas en la enseñanza de cualquier menor.

Dentro de esta ardua capacidad, la competencia lectora es una habilidad esencial para llegar a ser un buen lector. Según la OCDE (2009, citada en Solé, 2012: 49) se trata de una aptitud compuesta por la comprensión, utilización y reflexión del propio texto, mostrando interés, para lograr los objetivos marcados por la persona. Así, cuanto más se vaya desarrollando dicha competencia se conseguirá ahorrar tiempo en la ejecución del proceso de leer, diferenciando claramente cinco etapas enumeradas por Wolf (2007, citado en Poblete, 2017: 2): “el pre-lector emergente, el lector novicio, el lector decodificador, el lector con fluidez y comprensión, y el lector experto”.

En conclusión, la lectura es un proceso caracterizado por la interacción entre el lector, el escrito y el autor de este mismo, para poder comprender el mensaje transmitido y se produzca una adecuada comunicación.

3.1. Métodos del aprendizaje de la lectura

La enseñanza de la lectura es una complicada tarea, debido a todos los procesos que implican su buen desarrollo. A causa de esto, como defienden varios autores, como Clemente (2009: 250) existe una gran controversia entre los profesionales de la comunidad educativa por saber escoger las mejores estrategias didácticas para esta disciplina. De esta manera, en el presente apartado se definirán cada uno de los distintos métodos para poder desarrollar el aprendizaje de la lectura.

Un método didáctico consiste en la organización del trabajo que propondrá el docente para lograr enseñar a leer de la mejor manera posible. En líneas generales, se dividen en tres grandes grupos: los métodos sintéticos/fonéticos, los analíticos/globales y los mixtos (Jiménez, 2004: 25).

El primer método, el sintético, se caracteriza por ser la base metodológica de la enseñanza de la lectura durante mucho tiempo y consiste en emplear la técnica de “parte al todo”, es decir, se empieza por la letra, seguido de la sílaba y finalmente la palabra. De esta manera, se iniciará a través del reconocimiento del fonema con su respectiva representación gráfica (Clemente, 2009: 251).

Posteriormente, se tratará de constituir uniones entre los distintos grafemas y fonemas para poder formar la sílaba. En relación con esto, se conseguirá ir componiendo palabras, a partir de las unidades establecidas, para poder agruparlas en oraciones (Jiménez, 2004: 26).

Debido a este lento proceso, como exponen Alegría, Carrillo y Sánchez (2005: 7), el método sintético se centra más en la conversión de los grafemas a fonemas, siendo una lectura muy poco atractiva para el menor. Además, se le desvincula del fin primordial al leer, el poder realizar el proceso comunicativo al descubrir el significado del propio texto.

Respecto al método analítico, cabe resaltar que se realiza de manera inversa al anterior procedimiento, es decir, se comienza por las unidades más grandes, las palabras y las frases, acabando así en las unidades más simples (Jiménez, 2004: 26). Este cambio tan radical en la adquisición de la lectura es debido a dos principios (Alegría et al., 2005: 7), tratándose de la prevención de

las imprecisiones del código y del trabajo con unidades mayores que realmente poseen significado propio.

En resumen, como perfectamente explica Clemente (2009: 252), lo más importante de esta estrategia es el poder reconocer la forma de las palabras y frases para convertir a la lectura en un proceso básicamente visual. A causa de esto último, no se atiende como se debería a otros ámbitos fundamentales en la lectura, como son la aducción y la motricidad, propiciando una peor ortografía e incluso llegando a originar posibles casos de dislexia (Matesanz, 2012: 18).

Finalmente, en correlación a estos dos primeros métodos, se encuentra el mixto, siendo una combinación de los principios de cada uno de ellos. Esencialmente combina el reconocimiento de las palabras y el descubrimiento de la conversión grafema-fonema para poder leer (Jiménez, 2004: 27).

4. Evaluación general de la lectura

Dentro de cualquier disciplina, como el propio aprendizaje de la lectura, uno de los componentes más importantes es la evaluación. Este componente, esencial en la educación, será el tema primordial del presente epígrafe.

La propia evaluación general de la lectura se centra en el uso de distintos instrumentos estandarizados, expuestos en los próximos apartados, para poder analizar el desarrollo del alumno en dicha destreza. Gracias a estas herramientas, como el PROLEC-R o el ECL, se puede determinar si el infante posee alguna dificultad lectora y, así, poder diseñar una intervención educativa específica a sus necesidades (Jiménez, 2004: 41).

En relación con esto, cabe resaltar que los miembros del National Reading Panel (2000, citados en Jiménez, 2009: 15-16) enumeraron las cinco principales habilidades para llegar a ser un lector experto: la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético (correspondencia grafema-fonema), la fluidez al leer, el vocabulario y la comprensión lectora. A partir de estos principales ítems, cada uno de los instrumentos analizados posteriormente determinarán en cuál de ellos se posee algún tipo de déficit.

4.1. Marco general en Europa y España

La adquisición de la lectura es uno de los pilares fundamentales de cualquier sistema educativo, fomentado a partir de los distintos documentos oficiales de los estados para establecer los contenidos mínimos. Se tratará de exponer el marco general de la evaluación de la lectura tanto en Europa como en España, para posteriormente centrarse en el ámbito legislativo del último ciclo de Educación Primaria.

En primer lugar, existe una gran preocupación mundial respecto a esta disciplina, como se observa en el estudio realizado por el Eurydice, la red de información educativa en Europa (2013: 17). En este escrito se expone cómo las naciones aplican distintas herramientas de evaluación, valorando al alumnado la superación de los objetivos específicos, delimitados en su propia legislación. Además, gracias a la colaboración internacional se han diseñado varios instrumentos de evaluación estandarizada, como el Estudio Internacional del Progreso en Compresión Lectora (PIRLS) y el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA).

El primer instrumento, el PIRLS, se centra en la valoración de las capacidades lectoras de los estudiantes de cuarto curso de Educación Primaria para determinar si serán capaces de emplearlas como medio de aprendizaje (EURYDICE, 2013: 17-18). En contraposición, el estudio de PISA estima el rendimiento del alumno de 15 años respecto a tres áreas distintas, entre las que se encuentra la competencia lectora. En relación con esto, según el año de realización de esta, se analizará más un ámbito u otro para estudiar detenidamente la transición del menor hacia la vida adulta (OECD, 2016: 11-12).

Estos significativos contrastes aportan una gran versatilidad a la hora de evaluar, ya que se consiguen datos comparativos de las capacidades de los alumnos, de los beneficios de aplicar una metodología u otra, etc. Un claro ejemplo de lo que aporta este tipo de pruebas es el artículo escrito por Hooper (2020: 8), en el cual se expone los alarmantes resultados, obtenidos a través del PIRLS, del declive internacional en cuanto al hábito lector en cuarto curso de Educación Primaria. Por ejemplo, se apreció una disminución del gusto por la lectura en trece de los veinte estados evaluados.

Respecto a la regulación de la enseñanza de la lectura en los países de la Unión Europea, cabe destacar que la gran mayoría de los sistemas educativos han vivido distintas reformas legislativas en cuanto a la alfabetización lectora. Estos cambios surgieron para mejorar la adquisición de la lectura a partir de diferentes propuestas, como el aumento de las horas de su enseñanza o incluso considerándola un objetivo transversal (EURYDICE, 2013: 30).

Casi la totalidad de los países europeos establecen la edad en la que se debe adquirir las competencias básicas de la lectoescritura. Concretamente, entre el periodo de los ocho a los diez años los discentes ya deben emplear esta disciplina como un medio de aprendizaje (Cuesta et al., 2012: 39).

Finalmente, en cuanto al análisis del marco general de la evaluación de lectura en España, se debe tener en cuenta el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE, 2014). Además, al tratarse de un estado descentralizado se complementa dicho estudio con el Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC, 2014).

En el actual Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, se determina el objetivo primordial a desarrollar al finalizar la Educación Primaria, extraído de los principios generales, en el que se observa como la lectura es una de las disciplinas esenciales de cualquier infante. Este claro ejemplo del tratamiento de esta capacidad cognitiva no es el único que se localiza a lo largo del documento. Por ejemplo, la competencia lectora es considerada como un elemento transversal en el desarrollo de las distintas áreas. Sumado a esto, es pertinente señalar que en el curso de tercero de Educación Primaria se desarrolla una evaluación individualizada para analizar distintas destrezas, como la propia lectura.

Tras esta concisa indagación, se revisa tanto el Real Decreto 126/2014 y el Decreto 27/2014 para comprobar cómo está propuesta dentro de la última etapa de la Primaria. En relación con esto, estos documentos establecen los objetivos de aprendizaje para cada curso escolar, llegando a ser una referencia bastante precisa sobre lo que los escolares deben haber desarrollado en cada momento.

Además de tratarse de un elemento transversal, la lectura está recogida específicamente en el área de Lengua Castellana y Literatura como una destreza básica a desarrollar. Dentro de los bloques 2 y 5 de contenidos de dicha área, denominados respectivamente “Comunicación Escrita. Leer” y “Educación literaria”, se abordan los distintos objetivos propuestos para promover la lectura. Por último, en cuanto a la evaluación de dichos bloques, cabe señalar que aparecen una serie de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, detallados por curso, para valorar la adquisición de las competencias específicas de esta disciplina.

4.2. Instrumentos más usados en la evaluación

Los instrumentos propuestos en la evaluación de la lectura son elementos pedagógicos esenciales para detectar los posibles déficits del menor, respecto a la adquisición de esta capacidad. En el presente apartado, se analizarán los instrumentos de evaluación del aprendizaje de la lectura más característicos del sistema educativo español, el PROLEC-R, el ECL y el PROLEXIA.

Antes de estudiar cada uno de ellos, cabe señalar que Jiménez (2004: 41-42) formuló los principales ejercicios que se suelen emplear en este tipo de instrumentos. En primer lugar, aparecen pruebas más cortas de responder, como pueden ser las de verdadero/falso, de opción múltiple o preguntas abiertas sobre el texto leído. En contraposición, las más tediosas de realizar suelen estar enfocadas en la redacción de resúmenes o en la detección de los errores al leer. Precisamente, este último fundamento apoya a una de las más objetivas, como es el Procedimiento Cloze, basada en la compleción de un texto sin acabar.

4.2.1. PROLEC-R

La primera herramienta, una de las más conocidas en el ámbito educativo, es el PROLEC-R, publicado por primera vez en 1996. Una de las grandes diferencias de este manual respecto a otros, dándole el prestigio que posee en los países hispanohablantes, es su capacidad para examinar detenidamente los distintos procesos del aprendizaje de la lectura. Sumado a esto, este instrumento se puede llevar a cabo en cualquier etapa de Educación Primaria (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2014: 6).

Esta prueba evalúa los procesos de la capacidad lectora a través de nueve subpruebas, agrupadas en cuatro grandes categorías: la identificación de letras, el reconocimiento de palabras, los procesos sintácticos y los procesos semánticos. Respecto a las puntuaciones de todas estas pruebas, se recoge tanto el número de aciertos como el índice de velocidad para poder obtener el resultado más preciso posible (Salvador-Cruz, Cuetos-Vega, y Aguillón, 2016: 46-47).

Tabla 1. Relación de las pruebas del PROLEC-R. Adaptada de Salvador-Cruz et al. (2016: 47).

CATEGORIAS	SUBPRUEBAS
1. Identificación de letras.	- Nombre de letras. - Igual-diferente.
2. Reconocimiento de palabras/procesos léxicos.	- Lectura de palabras. - Lectura de pseudopalabras.
3. Procesos sintácticos/procesos gramaticales.	- Estructuras gramaticales. - Signos de puntuación.
4. Procesos semánticos.	- Compresión de oraciones. - Compresión de textos. - Compresión oral.

4.2.2. ECL

El ECL, evaluación de la comprensión lectora, es un instrumento de evaluación de la lectura bastante conocido por los profesionales del ámbito educativo. A diferencia del anterior manual, también diseñado por TEA Ediciones, únicamente se centra en uno de los componentes esenciales del proceso lector, la comprensión lectora. De esta manera, el discente evaluado deberá haber adquirido un cierto nivel en la lectura mecánica para poder obtener un baremo preciso (De la Cruz, 2011: 7).

Otra peculiar diferencia con el PROLEC-R es que está compuesto por dos niveles distintos: el ECL-1 para los primeros cursos de Educación Primaria y el ECL-2 para las etapas finales de la Primaria. En relación con esto, en el estudio realizado por Suárez, Moreno, y Godoy (2010: 8) no se llevó a cabo en el alumnado de primero, debido a que poseían un nivel bajo en la lectura mecánica.

Dentro de las pruebas presentadas en el ECL-1, cabe resaltar que aparecen 17 ítems, compuestos por cinco textos sencillos, con los que el escolar deberá responder una serie de preguntas con distintas opciones. Así, se trabajará el significado de las palabras, el conocimiento de sinónimos sencillos y, por último, el entendimiento de alguna definición. En contraposición, el ECL-2 está formado por 27 componentes de mayor dificultad para analizar distintos conocimientos, como los antónimos o el significado de frases tanto en sentido figurado como literal (De la Cruz, 2011: 9).

4.2.3. PROLEXIA

Finalmente, la última herramienta analizada, el PROLEXIA, es uno de los menos conocidos, debido a su aparición a finales del año 2020. Como en los anteriores casos, se trata de otro manual diseñado por TEA Ediciones, pero en esta ocasión con un objetivo muy distinto y concreto, la detección precoz de la dislexia (Cuetos, Arribas, Suárez-Coalla y Martínez-García, 2020: 13).

Esta evaluación está compuesta por quince tareas distintas para analizar detenidamente los componentes de la lectura más afectados en la dislexia, como puede ser la conciencia fonológica. Al contrario de las otras dos pruebas, está destinada a poblaciones muy distintas según el uso que se quiera dar. En el caso que se aplique para la detección temprana, únicamente se estudiará a menores de 4 a 6 años. Sin embargo, cuando adquiere un fundamento diagnóstico, se podrá evaluar a cualquier sujeto de entre 7 a 70 años. Estos hechos provocan que sea un instrumento muy versátil para profundizar en un posible caso de dislexia, analizado a partir de otro manual (Cuetos et al., 2020: 13).

En conclusión, existen multitud de herramientas para poder analizar el aprendizaje de la lectura de manera precisa. Sin embargo, como se ha expuesto a lo largo del estudio, la lectura es un proceso bastante complejo en el que intervienen varias capacidades del ser humano, provocando que la propia evaluación sea una tarea ardua. De esta manera, según el componente que se quiera analizar, se usará un manual u otro ya que, como se ha explicado en los ejemplos expuestos, cada instrumento se centra en distintas habilidades, resumidas en la siguiente tabla.

Tabla 2. Resumen de las principales habilidades de la lectura evaluadas en cada instrumento.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	HABILIDADES DE LA LECTURA
1. PROLEC-R	<ul style="list-style-type: none">- Procesos iniciales de identificación de las letras.- Procesos léxicos o de reconocimiento visual de palabras.- Procesos sintácticos.- Procesos semánticos.
2. ECL-1	<ul style="list-style-type: none">- Conocimiento del significado de las palabras.- Reconocimiento de sinónimos sencillos.- Compresión de alguna definición.
3. ECL-2	<ul style="list-style-type: none">- Conocimiento del significado de las palabras.- Reconocimiento de sinónimos y antónimos.- Comprensión de frases en sentido literal y figurado.
4. PROLEXIA	<ul style="list-style-type: none">- Conciencia fonológica.- Memoria verbal a corto plazo.- Acceso al léxico.

A pesar de la complejidad de la evaluación de la lectura, a lo largo de los distintos centros educativos de España se están aplicando líneas metodologías innovadoras para tratar de mejorar esta tarea. Un ejemplo de ello, es el uso de varios manuales, como el PROLEC-R y el PROLEXIA, para detectar eficazmente los posibles casos de dislexia.

5. Dificultades generales en la lectura

Como se ha ido exponiendo, la lectura es uno de los procesos cognitivos más diversos del ser humano, en el que intervienen multitud de factores. Debido a tal complejidad, es necesario explicar sus principales dificultades y revisar los trastornos de la lectura más habituales. Sumado a esto, se profundizará en uno de los componentes esenciales de la lectura para comprender su posterior tratamiento en la propuesta didáctica.

Aproximadamente un 20% de los discentes presentan algún tipo de déficit respecto a esta disciplina, convirtiéndose en una de las causas fundamentales del fracaso escolar, ya que la lectura es un proceso cognitivo esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Samaniego y Luna, 2020: 27). A pesar de todos los estudios realizados acerca de esta habilidad, es una de las más complejas a la hora de tratarla en el aula, debido a los diferentes niveles de procesamiento involucrados en ella (Sampascual, 2013: 132).

Esta compleja característica de la lectura provoca que aparezca una gran diversidad de dificultades en su desarrollo. A grandes rasgos, como explica Sampascual (2013: 146) es muy habitual englobar estos déficits en un diagnóstico de dislexia, aunque verdaderamente no todas las personas que los poseen son disléxicas. Por esta razón, se distinguen, por una parte, los escolares que presentan un retraso en la lectura y, por otra, los diagnosticados de dislexia.

En relación con este último, la Asociación Internacional de la Dislexia (2002) especifica que se trata de un trastorno del aprendizaje de la lectura que afecta a la fluidez y/o precisión del reconocimiento de las palabras, provocando serios déficits tanto en los procesos de decodificación como en la escritura. Suele aparecer de manera inesperada, debido a que el propio menor no posee ningún factor alarmante para su desarrollo que lo justifique. Sin embargo, la causa principal de la manifestación de la dislexia es de origen fonológico, afectando a sus tres componentes: la conciencia fonológica, la memoria verbal a corto plazo y la capacidad de recuperar instantánea y eficazmente los estímulos visuales (Samaniego y Luna, 2020: 29).

A diferencia de la dislexia, el alumnado que manifiesta un retraso en la lectura, tanto a la hora de leer como de comprender el texto escrito, es originado

por algún fundamento de carácter emocional, intelectual o sociocultural. En líneas generales, se corresponde con los menores que poseen dificultades a la hora de acceder al léxico, tanto por la ruta fonológica como visual, y suelen tener más déficits en el resto de las áreas académicas (Sampascual, 2013: 152).

Gracias a estas dos aproximaciones conceptuales, respecto al diagnóstico en el aprendizaje de la lectura, se clarifica la importancia que tiene el trabajar adecuadamente la ruta fonológica, ya que en ambas situaciones se trata de uno de los componentes más afectados. En relación con esto, diferentes autores, como Alegría et al. (2005: 11), exponen la relevancia que posee la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura, a causa de la necesidad de adquirir distintas capacidades específicas del dominio de la fonología.

5.1. Conciencia fonológica

A lo largo del escrito, se han tratado distintos temas para comprender la complejidad de la evaluación de la lectura. En ella intervienen todas las habilidades que desarrollan a esta capacidad cognitiva, sumado a los distintos instrumentos expuestos. Sin embargo, uno de los fundamentos más cruciales de la evaluación es la detección de las dificultades en el aprendizaje de dicha disciplina. Así, se considera fundamental centrarse en el trabajo de la conciencia fonológica por su gran influencia en el desarrollo de las dificultades expuestas anteriormente.

Los autores Gutiérrez y Díez (2017: 31-32) definen a la conciencia fonológica como el conjunto de conocimientos que permiten reconocer que las palabras están formadas por varias unidades de sonido. Este conjunto de habilidades se divide en cuatro grandes componentes:

- La conciencia léxica se encarga de la detección y manipulación de las palabras que componen a la frase.
- La conciencia silábica permite reconocer las unidades que forman a la palabra, las sílabas, para manejarles conscientemente.
- La conciencia intrasilábica proporciona detectar los componentes de la sílaba, es decir, la rima y el onset.

- La conciencia fonémica desarrolla la capacidad de gestionar intencionalmente los fonemas.

En relación con este último componente, Alegría et al. (2005: 11) defienden que es el más complicado a la hora de trabajarlo en el aula, ya que no se desarrolla de manera espontánea. Gracias a estas arduas habilidades, se consigue comprender concisamente el código alfabético. A pesar de este fundamento, se ha demostrado que la conciencia fonológica no tiene la misma importancia en alfabetos que no aparece una relación tan estrecha entre fonema-grafema, como en el caso del inglés (González, Cuetos, López, y Vilar, 2017: 157).

Además de la comprensión del código alfabético, la conciencia fonológica favorece el aprendizaje temprano de la lectura de manera que se debe seguir un orden específico, empezando por los elementos más grandes, a la hora de aplicarlo en el aula (González et al., 2017: 158). Al ser un conocimiento tan importante al principio de la adquisición de la lectura, provoca que su inadecuado aprendizaje puede suscitar graves déficits a la hora de leer, como se expone en el denominado efecto “San Mateo”. El autor K. Stanovich (citado en Alegría et al., 2005: 11) explica que las diferencias individuales en dicho aprendizaje, provoca que se acentúen a lo largo de la escolaridad a causa del rápido avance de los buenos lectores al conocer el alfabeto, suscitando que lean más.

A partir de estas evidencias empíricas, autores como González et al. (2017: 171-173) y Gutiérrez y Díez (2017: 41-43) han realizado diferentes investigaciones para determinar los efectos de una intervención en el aprendizaje de la lectura en torno a la conciencia fonológica. El desarrollo de esta capacidad ha conseguido mejorar las estrategias de la adquisición de la lectura, previniendo las dificultades tempranas de esta capacidad. A su vez, es muy significativo aplicarlo de manera directa, combinado con elementos lúdicos y multisensoriales.

6. Intervención educativa

El aprendizaje de la lectura es uno de los procesos cognitivos más relevantes en la propia educación, debido a su gran influencia a la hora de que el estudiante pueda hacer al conocimiento. Como se expuso anteriormente, su mala adquisición favorece el fracaso escolar y un 20% de los discentes presentan algún tipo de dificultad en la lectura (Samaniego y Luna, 2020: 27). A causa de este alarmante dato, se decidió realizar una exhaustiva búsqueda bibliográfica, permitiendo concluir que la conciencia fonológica es uno de los componentes de la lectura más influyentes en su desarrollo, favoreciendo al aprendizaje temprano de esta capacidad.

Siguiendo con este fundamento pedagógico, a continuación, se expondrá una propuesta didáctica, diseñada para alumnos de sexto de Educación Primaria que poseen algún tipo de dificultad en la lectura. Concretamente, se tratará de un plan de refuerzo, caracterizado por una batería de actividades para trabajar específicamente la conciencia fonológica, mejorando las distintas capacidades del dominio de la fonología.

6.1. Objetivos

En primer lugar, se delimitarán los objetivos específicos que se quieren desarrollar con la ejecución de las distintas actividades, planteadas en esta propuesta didáctica:

- Fomentar la participación e interés del estudiante.
- Promover el hábito lector a través de la lectura de distintos tipos de obras literarias.
- Perfeccionar la adquisición de la lectura a través del trabajo específico de la conciencia fonológica.
- Promover la distinción de las palabras habladas de una propia oración.
- Aplicar los conocimientos relativos a la rima y a la aliteración.
- Distinguir las distintas sílabas de las palabras.
- Favorecer la manipulación de fonemas individuales a la hora de unirlos y dividirlos.

6.2. Fundamentos pedagógicos

Como se ha comentado anteriormente, esta intervención didáctica se centrará en un plan de refuerzo para sexto de Educación Primaria, destinado a los discentes que poseen algún tipo de déficit en la lectura. Para ello, será necesario aplicar el PROLECR y el PROLEXIA, dos instrumentos de evaluación de la lectura, centrados en la detección de posibles perfiles con dificultades en la lectura. En líneas generales, estos instrumentos proporcionarán información respecto a la adquisición de la conciencia fonológica por parte del escolar evaluado, concretando las habilidades que se deben perfeccionar.

A grandes rasgos, esta propuesta didáctica está basada en la práctica y la demostración de los conocimientos tratados, a partir del trabajo individual del alumno, tutorizado por el docente responsable. Concretamente, se deberá llevar a cabo fuera del aula ordinario, consiguiendo una mayor concentración al no haber ningún tipo de distracción, para lograr una significativa progresión. Sumado a esto, se fomentará la participación e interés del discente a partir de la presentación de materiales lúdicos y multisensoriales.

Todos los fundamentos pedagógicos delimitados en esta intervención están basados en el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este enfoque propone que toda la información expuesta y el diseño de las actividades atiendan a la diversidad de todo el alumnado desde el momento inicial. De esta manera, se consigue evitar que únicamente se centre en las necesidades específicas del alumnado, logrando una batería de actividades y estrategias metodológicas accesibles para todos (Pastor, 2012: 2).

Respecto a la forma de trabajar aplicada en esta propuesta, se fundamenta primordialmente en estrategias metodológicas, diseñadas desde un primer momento para las características cognitivas de cualquier escolar. Así, se seguirán las siguientes pautas para desarrollar adecuadamente las actividades expuestas posteriormente:

- Las ayudas o peticiones serán extremadamente concretas, facilitando la concentración y asimilación de aquello que se le dice.
- Las explicaciones se caracterizarán por ser cortas y sin información innecesaria, de forma que sea capaz de comprenderlas.

- Se diseñará una batería de actividades bastante amplia, teniendo en cuenta diferentes niveles de dificultad. Siempre se comenzará con las tareas más sencillas, para promover el interés y esfuerzo del discente.
- Se emplearán distintos tipos de materiales manipulativos para facilitar la comprensión de conceptos tan abstractos.
- Se proporcionará multitud de momentos para que alumno practique el ejercicio expuesto, aportándole una retroalimentación de su trabajo.

En último lugar, el plan de refuerzo va a estar compuesto por cuatro niveles de dificultad, en los cuales se irá profundizando en el perfeccionamiento de las habilidades de la conciencia fonológica. En cada nivel se irá trabajando primordialmente uno de los propios componentes de la conciencia fonológica, empezando por la unidades de sonido más grandes:

- **Nivel 1. “Lexicamanía”:** profundización de la conciencia léxica.
- **Nivel 2. “Rimatilando”:** perfeccionamiento de la conciencia intrasilábica.
- **Nivel 3. “Silabadores”:** desarrollo de la conciencia silábica.
- **Nivel 4. “Expertos fonémicos”:** trabajo de la conciencia fonémica.

6.3. Desarrollo de las actividades propuestas

A continuación, se expondrá el desarrollo de las actividades planteadas para trabajar cada uno de los componentes de la conciencia fonológica, delimitados en cada nivel. Sumado a esto, estas actividades se propondrán a modo de ejemplo, ya que al llevarlo a la práctica se necesitarán diseñar más materiales para favorecer la adquisición de dichos conocimientos.

6.3.1. Nivel 1: “Lexicamanía”

En este primer nivel se trabajará la conciencia léxica, aplicando el reconocimiento de las palabras habladas que forman una propia oración. En adición a esto, se procurará fomentar el hábito lector a través de la elección de distintos tipos de libros.

Tabla 3. Explicación del desarrollo de la actividad 1.

ACTIVIDAD 1. “Palabras al cubo”

Objetivos
<ul style="list-style-type: none">- Leer distintas obras literarias para promover el hábito lector.- Identificar las distintas palabras que forma una oración.
Materiales
<ul style="list-style-type: none">- Varios cubos de plástico de distintos colores. Gracias al material del objeto se podrá escribir con un rotulador en él y será fácil de borrar.- Un cuento apropiado para el nivel de lectura del estudiante. En esta ocasión, se propone el cuento escrito por Judith Anderson, “<i>Había una vez una semilla</i>”.
Desarrollo de la actividad
<ul style="list-style-type: none">- Se propondrá un cuento apropiado al nivel de lectura del alumno para que lo lea en alto. Durante la lectura, el docente pedirá que vuelva a leer alguna oración en concreto, para que a partir de los cubos de colores se encargué de escribir cada una de las palabras de la oración en cada figura. De esta manera, deberá ser capaz de ordenar cada cubo para formar la misma oración (<i>véase anexo I</i>). Sumado a esto, se le puede demandar distintas preguntas, como: ¿Cuántas palabras forma el enunciado?; ¿Cuál es la quinta palabra de la oración?, etc.- Esta dinámica se seguirá en todo momento hasta acabar de leer el libro seleccionado y se puede aplicar para cualquier otra obra literaria.- En último lugar, se puede proponer la lectura de fragmentos de distintos cuentos al inicio de cualquier sesión, consiguiendo que se vaya adquiriendo el hábito lector y se podrá observar la progresión del estudiante al leer.

6.3.2. Nivel 2: “Rimatilando”

El nivel 2 se corresponde al desarrollo de la conciencia intrasilábica, a través de la aplicación de los conocimientos relacionados a la rima y a la aliteración. Debido a esto, se propone dos ejemplos de actividad, para trabajar específicamente uno de estos conocimientos en cada una de ellas. Finalmente, se utilizarán poemarios atractivos para el menor, intentando promover el gusto de leer poseía.

Tabla 4. Explicación del desarrollo de la actividad 2.

ACTIVIDAD 2. “Revisores rimáticos”

Objetivos
<ul style="list-style-type: none">- Acercar al escolar a la poesía.- Reconocer las palabras que riman.- Ser capaz de producir nuevas palabras que rimen.
Materiales
<ul style="list-style-type: none">- Un folio impreso con el poema escogido para la ocasión. Concretamente, se propone emplear la siguiente adaptación del conocido poema “<i>Cu-cú cantaba la rana</i>”, escrito por Gloria Fuertes (<u><i>véase anexo II</i></u>).
Desarrollo de la actividad
<ul style="list-style-type: none">- El docente inicialmente explicará que se va a leer el siguiente poema, expuesto en el folio impreso, en el que el autor no ha sido capaz de acabar algunos versos. Para poder elegir la palabra adecuada para cada verso, hay que conseguir que todos los versos rimen de dos en dos. <p>De este modo, el profesor recitará la primera estrofa, eligiendo la posible palabra para el verso incompleto, a modo de ejemplo. Posteriormente, el discente se encargará de leer el resto de las estrofas, proponiendo las palabras para cada verso inacabado. En todo momento se procurará que su elección tenga sentido con la historia narrada del poema.</p> <p>Finalmente, se le demandará que especifique con que palabra rima cada de sus propuestas, identificando el sonido repetido.</p> <ul style="list-style-type: none">- Esta propuesta se puede aplicar para cualquier otro tipo de poema.

Tabla 5. Explicación del desarrollo de la actividad 3.

ACTIVIDAD 3. “El gusano aliterado”

Objetivos
<ul style="list-style-type: none">- Aplicar el concepto de aliteración en distintas palabras.- Fomentar la creatividad del alumno.
Materiales
<ul style="list-style-type: none">- Cartulina de color y folios en blanco a modo de borrador.- Tijeras y rotuladores.

Desarrollo de la actividad

- Se planteará al escolar que deberá pensar en una primera palabra, para que posteriormente pronuncie nuevas palabras que empiecen por el mismo sonido, formando una oración con sentido. Gracias a esta enunciación, se encargará de dibujar un gusano en la cartulina de color, de forma que cada parte de su tronco corresponda a una palabra de la oración en orden (*véase el anexo III*).
 - Se puede proponer esta misma actividad con una pauta que delimite el número de palabras de la oración.
-

6.3.3. Nivel 3: “Silabadores”

Respecto al tercer nivel de la propuesta didáctica se profundizará en la conciencia silábica, al presentar distintas tareas para distinguir las sílabas de las palabras. En esta ocasión, se expondrá un ejemplo de actividad en el que se deberá diferenciar las sílabas.

Tabla 6. Explicación del desarrollo de la actividad 4.

ACTIVIDAD 4. “En busca del impostor”

Objetivos

- Distinguir dos palabras que suenan igual, excepto una sílaba, y reconocer cual es la inventada.
 - Reconocer el número de sílabas que posee una palabra en concreto.
-

Materiales

- Ficha en la que se adjuntará una lista de parejas de palabras que suenan muy parecido (*véase anexo IV*).
-

Desarrollo de la actividad

- En primer lugar, se proporcionará la ficha, expuesta en los materiales, para que el alumno vaya leyendo las palabras de cada pareja. De esta manera, se le demandará que seleccione cual es la palabra inventada, reconociendo que sílaba cambia. Además, se le pedirá que exponga el número de sílabas que posee la palabra real, leyendo detenidamente cada una de ellas.
 - Esta sencilla dinámica se puede complicar al añadir tríos o cuartetos de nuevas palabras a la lista expuesta.
-

6.3.4. Nivel 4: “Expertos fonémicos”

Por último, el cuarto nivel se centrará en el trabajo específico de la conciencia fonémica, a partir de la manipulación de los fonemas para formar nuevas palabras o dividirlos. A continuación, se propone un ejemplo de una actividad lúdica y manipulativa para conseguir dicho fin.

Tabla 7. Explicación del desarrollo de la actividad 5.

ACTIVIDAD 5. “¡Elige bien!”

Objetivos
<ul style="list-style-type: none">- Promover la imaginación del alumno a partir de un juego de palabras cruzadas.- Unir fonemas para formar distintas palabras.
Materiales
<ul style="list-style-type: none">- Tablero y fichas del juego, expuestos en <i>el <u>anexo V</u></i>.<ul style="list-style-type: none">– Se imprimirán tres copias de las fichas adjuntas en el anterior anexo, consiguiendo un total de 105 fichas (30 vocales y 75 consonantes).- Saco de tela para guardar las fichas.
Desarrollo de la actividad
<ul style="list-style-type: none">- El docente colocará el tablero y el saco con las fichas en la mesa, y explicará las reglas del juego al estudiante. Concretamente, el tablero está compuesto por casillas de distintos colores, para que únicamente se pueda colocar las fichas del mismo color. De esta manera, en las casillas azules solo se podrá depositar fichas azules, correspondientes a las consonantes. <p>El objetivo del juego es que el discente sea capaz de formar el máximo número de palabras cruzadas, respetando en todo momento las pautas de los colores y el orden de las letras, es decir, únicamente puede formarlas horizontal o verticalmente. Cabe señalar que todas las letras que estén al lado deben formar una palabra.</p> <p>Para comenzar con el juego, el escolar cogerá diez fichas al azar del saco y formará la primera palabra empezando por cualquier casilla del tablero. En el supuesto, que no haya un mínimo de dos vocales, podrá cambiar dos fichas por otras dos.</p>

Finalmente, cuando se forme una nueva palabra deberá escoger el mismo número de fichas que haya depositado en el tablero. Además, se pedirá al alumno que la lea en alto la palabra formada.

- Este juego se puede complicar al añadir nuevas pautas o fichas de sílabas.

Para acabar con la exposición del desarrollo de las actividades propuestas, se quiere aclarar que todos los niveles definidos se pueden llevar a cabo de manera simultánea en una propia sesión. Este hecho es suscitado por la necesaria progresión de los primeros niveles para avanzar con los siguientes, consiguiendo el fin último de la intervención didáctica, el perfeccionamiento de la conciencia fonológica. A causa de esto, siempre será necesario empezar por las actividades más sencillas, en las que se trabaje con las unidades de sonido más grandes, para posteriormente desarrollar los conocimientos más abstractos, como la manipulación de los fonemas.

Respecto a la propia evaluación del alumno, se deberá aplicar de manera continua, ya que es necesario observar su progreso diario, planteando cualquier tipo de actividad para satisfacer sus necesidades educativas presentes. Por esto, una de las mejores maneras para clarificar su evolución y detectar sus dificultades es proponerle una pequeña lectura de un libro al iniciar cualquier sesión, ya que la lectura se perfecciona leyendo.

7. Conclusiones

El Trabajo Final de Grado pretende exponer la relevancia de la evaluación de la lectura en la educación actual para identificar los déficits del alumnado en su adquisición, proponiendo una intervención educativa concreta. Este ambicioso objetivo se ha desarrollado a través de la exhaustiva revisión bibliográfica del ámbito general de la evaluación de la lectura.

Para iniciar esta justificación teórica, se ha tratado concisamente la noción de lectura y sus métodos de enseñanza. Al ser un ámbito tan extenso, se han expuesto teóricamente sus principales fundamentos, destacando que es un proceso basado en la interacción entre el lector, el escrito y el emisor. En líneas generales, su enseñanza es una ardua tarea, en la que se puede aplicar distintos métodos, como los sintéticos, los analíticos o los mixtos.

En segundo lugar, se ha explicado en qué consiste la evaluación de la lectura, analizando cómo se propone su aplicación tanto en Europa como en España. De esta manera, se ha identificado que existe una gran preocupación internacional por mejorar la adquisición de la lectura a través de diferentes propuestas, recogidas en sus respectivas legislaciones educativas estatales. Sumado a esto, se han revisado los principales instrumentos de evaluación de la lectura, aplicados en la gran mayoría de los centros educativos españoles, como son el PROLEC-R, el ECL y el PROLEXIA. Gracias a esta precisa indagación teórica, las principales habilidades evaluadas en cada instrumento se han podido presentar a modo de tabla.

Seguidamente, se ha estudiado exhaustivamente las causas y consecuencias de la presencia de dificultades en la adquisición de la lectura. A grandes rasgos, se ha subrayado la notable diferencia entre los alumnos que poseen algún retraso en la lectura con los individuos que tienen dislexia. En relación con esto, se ha podido justificar que una significativa parte de estos déficits están relacionados con una mala adquisición de la conciencia fonológica.

En último lugar, se ha propuesto una intervención educativa, basada en la revisión bibliográfica de la evaluación de la lectura. Concretamente, se ha planteado un plan de refuerzo, centrado para alumnos del sexto curso de Educación Primaria que presentan algún tipo de dificultad en la adquisición de la lectura. Esta propuesta se ha caracterizado en el desarrollo de la conciencia fonológica a través de cuatro niveles de actuación, correspondientes al perfeccionamiento de sus respectivos componentes: la conciencia léxica, la intrasilábica, la silábica y la fonémica. Debido a esta ambiciosa propuesta, se han enumerado distintas estrategias metodológicas y actividades a modo de ejemplo en cada nivel.

A pesar de haber conseguido desarrollar la gran mayoría de los objetivos detallados en el presente Trabajo Final de Grado, la propuesta didáctica no se ha podido llevar al aula, a causa de la actual situación sanitaria. Así, no se ha podido conocer su impacto en el perfeccionamiento de la conciencia fonológica del alumno, identificando que fundamentos pedagógicos se deben adaptar para lograr un adecuado desarrollo.

Bibliografía

- Alegría, J., Carrillo, M., y Sánchez, E. (2005), *La Enseñanza de la lectura. Investigación y Ciencia*, 340, 6-14. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Maria_Soledad_Carrillo/publication/291449044_La_ensenanza_de_la_lectura/links/58e40bdd4585159f7a777810/La-ensenanza-de-la-lectura.pdf
- Clemente, M, (2009). El aprendizaje de la lectoescritura. Aspectos de su problemática y algunas perspectivas actuales. *Enseñanza & Teaching, Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 2. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3167>
- Cuesta, J. C., García-Romanillos, I., Carmena, G., Brioso, M. J., Sánchez, B., Ariza, A., y Sánchez, A. M. (2012). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*. Madrid: CIDE. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=20807
- Cuetos, F., Arribas, D., Suárez-Coalla, R., y Martínez-García, C. (2020). PROLEXIA. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia. Madrid: TEA Ediciones. Recuperado de: http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/PROLEXIA_Extracto_manual.pdf
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D. (2014). PROLEC-R. Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada (5ª edición). Madrid: TEA Ediciones. Recuperado de: http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/Extracto_PROLEC-R_manual.pdf
- Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, *BOC extraordinario*, 29, de 13 de junio de 2014, 1507 a 1937.
- De la Cruz, M. V. (2011). ECL. Evaluación de la comprensión lectora. Niveles 1 y 2, revisada y ampliada (4º edición). Madrid: TEA Ediciones. Recuperado de: <http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/ECL-Manual-Extracto.pdf>

- Eurydice (2013). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Bruselas: Eurydice. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=15968
19
- González, R. M., Cuetos, F., López, S., y Vilar, J. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios sobre educación*, 32, 155-177. Recuperado de: <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/download/8718/7726>
- Gutiérrez, R., y Díez, A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 30-45. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338253221002.pdf>
- Hooper, M. (2020). *Troubling trends: An international decline in reading attitudes*. (R. Carrascosa, Trad.) IEA Compass: Briefs in Education, 8. Amsterdam, The Netherlands: IEA. (Obra Original publicada en 2020). Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21641
- International Dyslexia Association (12 de noviembre de 2002). *Definition of Dyslexia*. Recuperado de: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Jiménez, J. (2009). Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria. USAID. Recuperado de: https://inee.org/system/files/resources/Early_Grade_Reading_Assessment_Toolkit_SP.pdf
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora* (Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Comunidad de Madrid). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=16977>

- Matesanz, M. (2012). *La lectura en la Educación Primaria: Marco teórico y propuesta de intervención* (Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid, Castilla y León). Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/1474>
- OECD (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. PISA, OECD Publishing: Paris. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18001
- Pastor, C. A. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Poblete, J. (2017). Qué es, qué fue y cuál es el futuro de la lectura. *Orbis Tertius*, 22(26). Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8267/pr.8267.pdf
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, *BOE*, 52, sec. 1, de 1 de marzo de 2014, 19349 a 19420.
- Salvador-Cruz, J., Cuetos-Vega, F., y Aguillón, C. (2016). Adaptación cultural y datos normativos del test de lectura PROLEC-R en niños mexicanos de 9 A 12 años. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10(2). Recuperado de: <http://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/viewFile/234/249>
- Samaniego, E., y Luna, G. M. (2020). Dislexia: concepto, dificultades, diagnóstico e intervención. *Revista AOSMA*, (29), 26-43. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7666016.pdf>
- Sampascual, G. (2013). Dificultades de aprendizaje y trastornos de la lectura. En Castejón, J. L., y Navas, L. (eds.). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria* (130-168). ECU. Recuperado de: <https://serproductivo.org/wp-content/uploads/2018/03/dificultades-y-trastornos-de-aprendizaje.pdf>

- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/RIE59.pdf#page=45>
- Suárez, A., Moreno, J. M., y Godoy, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe, Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 1. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5331/5-76-1-PB.pdf>

Anexos

- **Anexo I. “Ejemplo de oración con cubos” (Actividad 1)**

La oración leída por el alumno en el libro de “*Había una vez una semilla*”, escrito por Judith Anderson, es: “A mi abuelo le encanta la jardinería”.



- **Anexo II. “Adaptación del poema: Cu-cú cantaba la rana de Gloria Fuertes” (Actividad 2)**

Cu-cú cantaba la rana

Cú cú cantaba la rana.

Cú cú debajo del agua.

Cú cú paso un caballero.

Cú cú de capa y _____.

Cú cú paso una señora.

Cú cú con falda de _____.

Cú cú pasaron unos curas.

Cú cú vendiendo _____.

Cú cú les solicitó un par.

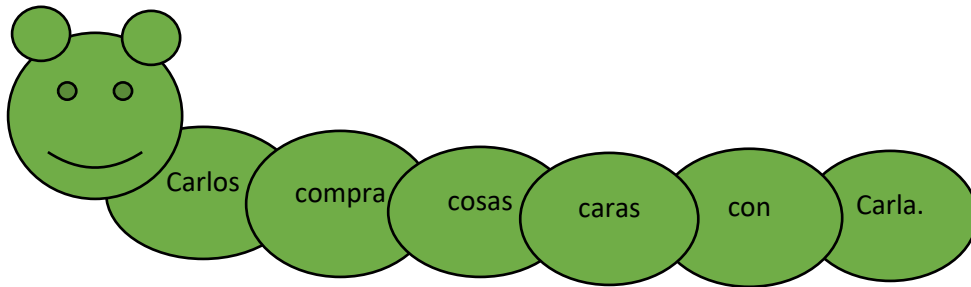
Cú cú no le quisieron _____.

Cú cú la rana saltó al pajar.

Cú cú y no paró de _____.

- **Anexo III. “Ejemplo de gusano aliterado” (Actividad 3)**

Las palabras expuestas por el alumno son: Carlos (primera palabra enunciada, de manera que las siguientes deben empezar por el sonido /k/) - compra - cosas - caras - con - Carla.



- **Anexo IV. “Lista de parejas de palabras parecidas”**
(Actividad 4)

ORDENADOR	OLDENADOR
GUIDARRA	GUITARRA
NATURALES	NAPURALES
SOZA	SOFA
LAVORITO	FAVORITO
BOCHILA	MOCHILA
CUCHILLO	CUSILLO
ONIMAL	ANIMAL

- **Anexo V. “Material de la actividad 5: ¡Elige bien!”**

- Tablero.

- Fichas.

A
F
K
O
T
Y
A

B
G
L
P
U
Z
E

C
H
M
Q
V
CH
I

D
I
N
R
W
LL
O

E
J
Ñ
S
X
RR
U